



## Ensino e avaliação da escrita no 2.º ciclo do ensino básico em São Tomé e Príncipe – Enquadramento para uma oficina de formação<sup>1</sup>

### Writing teaching and assessment in Basic Education (2nd cycle) in Sao Tome and Principe – Framework for a training workshop

**<sup>1</sup>Ana Rita Gorgulho**

Universidade de Aveiro, CIDTFF  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
ana.gorgulho@ua.pt  
<http://orcid.org/0000-0003-0094-3650>

**Nilza Costa**

Universidade de Aveiro, CIDTFF  
nilzacosta@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

**Madalena Teixeira**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
Universidade de Lisboa, CEAL  
madalena.dt@gmail.com

**Leonor Santos**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
Universidade de Aveiro, CIDTFF  
Instituto Marquês de Valle Flôr  
leonor.santos@imvf.org  
<https://orcid.org/0000-0002-5246-1971>

#### Resumo:

No sentido de melhorar o sistema de ensino e de capacitar o seu corpo docente, o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe (STP) concebeu o *Programa Acelerar o Desempenho Educativo* (PADE 2015-2018)<sup>2</sup>, tendo definido como eixos estratégicos, entre outros, a melhoria do sistema de avaliação das aprendizagens, assim como a valorização e profissionalização docente. Neste último eixo, destacamos a medida de

1 Trabalho desenvolvido no contexto da investigação de doutoramento *A avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – Para uma Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Formação de Professores*, financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto FRH/BD/118163/2016.

2 Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe (s.d.). *Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018*. Acessível em: <http://mecc.gov.st/index.php/publicacoes/item/736-programa-acelerar-o-desempenho-educativo-2015-2018>



“capacitar e formar docentes dos diversos níveis do ensino”<sup>3</sup>, por revelar a consciencialização da importância da formação profissional dos professores, num contexto que apresenta ainda uma elevada taxa de docentes sem qualificação profissional para a docência.

Portugal tem sido um parceiro estratégico no quadro da cooperação para o desenvolvimento com STP, país que tem vindo a beneficiar de várias ações na área da educação. Neste sentido, e no âmbito de uma investigação de doutoramento em curso<sup>4</sup>, com foco na construção de conhecimento sobre o processo de ensino e avaliação da escrita, na formação contínua de professores de Língua Portuguesa (LP) do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em São Tomé (ST), são objetivos deste artigo: i) apresentar uma análise ao Programa oficial do Ensino Básico de STP, no que respeita à disciplina de LP; ii) caracterizar o perfil dos professores de LP do 2.º CEB de ST, com base nos resultados de um questionário; iii) apresentar as linhas orientadoras para uma oficina de formação, a partir das necessidades formativas identificadas.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Produção escrita e sua avaliação; Formação contínua de professores; Conhecimento profissional docente; São Tomé e Príncipe; Cooperação para o desenvolvimento

## Abstract:

To improve the education system and to enable your teachers, the Ministry of Education, Culture, Science and Communication of Sao Tome and Principe (STP) has designed the Program *Acelerar o Desempenho Educativo* (PADE 2015-2018), having set to strategic axes, among others, the improvement of the system of evaluation, as well as the teacher professionalization. We highlight the measure to empower and train teachers of the various levels of education, for revealing the awareness of the vocational training of teacher's importance, in a context which presents a high rate of teachers without professional qualification for teaching.

Portugal has been a strategic partner in the framework of development cooperation with STP and the country has been benefiting from various actions in education. Within the framework of a doctoral research in progress, focusing on construction of knowledge about the writing teaching and assessment process, in continuous training of Portuguese Language (PL) teachers of 2<sup>nd</sup> cycle of basic education (CBE), in Sao Tome (ST), with this article we will: i) to present an analyses of the official programme of basic education of STP, with regard to the discipline of PL; ii) characterize the profile of PL teachers of the 2<sup>nd</sup> CBE, of ST, based on the results of a questionnaire; iii) to present the guidelines of a training workshop, from training needs which were identified.

**Keywords:** Portuguese Language; Written production and assessment; Teachers continuous training; Teacher professional knowledge; Sao Tome and Principe; Development cooperation

3 Cf. Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe, s.d., p. 43.

4 Bolsa de doutoramento com a referência FRH/BD/118163/2016.



## Resumen:

En el sentido de mejorar el sistema de enseñanza y de capacitar su cuerpo docente, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Comunicación de San Tome y Príncipe (STP) concibió el *Programa Acelerar o Desempenho Educativo* (PADE 2015-2018), habiendo definido como líneas estratégicas, entre otros, la mejora del sistema de evaluación de los aprendizajes, así como la valorización y profesionalización docente. En esta última línea, destacamos la medida de capacitar y formar docentes de los diversos niveles de la enseñanza, por revelar la concienciación de la importancia de la formación profesional de los profesores, en un contexto que presenta una elevada tasa de docentes sin cualificación profesional para la docencia.

Portugal ha sido un país estratégico en el marco de la cooperación al desarrollo con STP, que ha disfrutado de una serie de acciones en materia de educación. En este sentido, como parte de una investigación doctoral en curso, centrándose en la construcción del conocimiento del proceso de enseñanza y evaluación de escritura, en la formación de profesores de lengua portuguesa (LP) del segundo ciclo de la educación básica (CEB) en San Tome (ST), son objetivos de este artículo: i) presentar un análisis al Programa oficial de la Enseñanza Básica de STP, en lo que se refiere a la disciplina de LP; ii) caracterizar el perfil de los profesores de LP del 2º CEB de ST, sobre la base de los resultados de un cuestionario; iii) presentar las directrices para un taller de formación, a partir de las necesidades formativas identificadas.

**Palabras clave:** Lengua portuguesa; Producción escrita y su evaluación; Formación continua de profesores; Conocimiento profesional docente; San Tome y Príncipe; Cooperación al desarrollo

## Contextualização do estudo

A investigação a que reporta esta comunicação sustenta-se no conhecimento da necessidade de formação dos professores são-tomenses, em particular do ensino básico (EB), e do reconhecimento da importância da formação contínua (FC) enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente (Vieira, 2011). Justifica-se também pela importância que o domínio da língua tem na vida dos sujeitos (Arias, Maturana, & Restrepo, 2012; Gonçalves, 2011), nomeadamente na vertente da escrita (Gorgulho, 2015), assim como pela relevância da avaliação enquanto processo regulador e potenciador das aprendizagens (Bennett, 2011; Queiroz, 2010; Roldão & Ferro, 2015). Efetivamente, o domínio da escrita traduz-se, também, no sucesso académico dos alunos (Cardoso, 2009; Niza, Segura, & Mota, 2011), na medida em que a competência de escrita é transversal às várias disciplinas e que a grande maioria do processo avaliativo dos alunos se faz com recurso à escrita.

Neste seguimento, o nosso estudo tem como foco a construção de conhecimento profissional sobre a escrita e sua avaliação, na FC de professores de língua portuguesa (LP) do 2.º ciclo do ensino básico (CEB), em São Tomé e Príncipe (STP). O principal objetivo é compreender de que modo a FC contribui para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente



sobre a escrita e sua avaliação, enquanto elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma oficina de formação (OF).

Neste artigo, começamos por apresentar uma análise ao Programa oficial da disciplina da LP em STP, para o nível em que o nosso estudo se situa, pois entendemos que é fundamental conhecer o documento que norteia a prática docente para entender os pressupostos inerentes ao seu ensino, aprendizagem e avaliação (EAA). Seguidamente, é feita uma caracterização do perfil dos professores de LP do 2.º CEB, de São Tomé (ST), através das respostas obtidas a um questionário. Por último, apresentamos as linhas orientadoras para uma OF em preparação, considerando as necessidades formativas identificadas (nas respostas ao questionário, assim como em estudos de terreno), bem como a literatura de especialidade, com foco na avaliação das aprendizagens e sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita escolar.

## A disciplina de Língua Portuguesa no Programa oficial do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe

A LP é falada por cerca de 260 milhões de pessoas, sendo uma das cinco línguas mais usadas, atualmente, em todo o mundo (Reto, Machado, & Esperança, 2016). Embora o processo de povoamento de STP tenha conduzido à existência de várias línguas, o Português é a língua mais falada a nível do país e a mais utilizada pela população jovem, em idade escolar (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2014). Numa lógica de caracterização sociolinguística do contexto de estudo, importa referir que são também falados os designados crioulos do Golfo da Guiné: o Forro (ou São-tomense), que é a língua autóctone dominante no país, o Angolar (ou Ngola), o Principense (ou Lung'ie), e ainda o crioulo exógeno Cabo-verdiano (Afonso, 2009; Gonçalves, 2010; Pereira, 2006; Reto et al., 2016).

Efetivamente, a LP tem o estatuto de língua oficial<sup>5</sup> (Ançã, Macário, Guzeva, & Gomes, 2014; Lei n.º2/2003), pois é a língua de trabalho, de escolarização e a utilizada nos documentos oficiais. É também considerada como língua materna pela maioria dos são-tomenses (INE, 2014), embora muitos ainda tenham apenas crioulos como língua materna (Aragão & Santos, no prelo)<sup>6</sup>. Neste sentido, não podemos deixar de realçar que, efetivamente, a “variedade” da LP (Rougé & Schang, 2012) que é falada e escrita em STP não é igual ao português falado em Portugal. Não obstante, verifica-se que no documento oficial de ensino (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2010) não há

5 A língua portuguesa foi instituída como língua oficial após a proclamação da Independência, a 12 de julho de 1975 (Afonso, 2009).

6 No estudo desenvolvido por Aragão e Santos (no prelo), é perceptível esta diferença de “opiniões”: “os inquiridos comungam da opinião de que a maioria dos são-tomenses tem como língua materna, além da língua portuguesa, algum(ns) dos crioulos (...) (16 em 20). São, por isso, favoráveis a que os crioulos assumam, a par da LP, o estatuto de línguas de escolarização (12 em 20), e que venham a ser introduzidos nos currículos escolares dos ensinos básico e secundário.”



*qualquer referência aos crioulos (ainda que não como objeto de aprendizagem), a uma variante são-tomense da LP e/ou a eventuais influências que ambos possam ter no ensino-aprendizagem da chamada LP-padrão; ou de não existir nenhuma recomendação específica ou alerta para o uso de textos nacionais quando, por exemplo, se menciona a leitura e reconto de histórias (Aragão & Santos, no prelo).*

Sendo a LP a língua de escolarização, entendemos, com Santos, Teixeira e Campos (2014), que o seu domínio é fundamental para criar um contexto favorável ao sucesso escolar, razão que justifica a investigação neste campo. No próprio documento regulador do ensino (MEC, 2010) refere-se que o domínio da LP “será decisivo ao desenvolvimento individual, ao acesso ao conhecimento, ao sucesso escolar e profissional e ao exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão (...)” (p. 10). Afonso (2009) refere a este propósito que a “situação linguística são-tomense [tem] uma especificidade muito particular”, pelo facto de a LP coexistir com outros sistemas nacionais (crioulos), o que conduz a que, na realidade, “a grande maioria da população estudantil (...) [tenha] como língua materna um sistema que se situa num *continuum* linguístico entre o Crioulo e o Português cuja norma é a do europeu” (p. 6).

Estas afirmações não são suficientes para caracterizar a situação da LP em STP, tornando-se necessário compreender a que “português” se faz efetivamente referência. Neste sentido, afirma Afonso (2009), que “é urgente proceder-se à padronização da variedade são-tomense do Português, para que a norma instituída se constitua como ponto de referência à prática pedagógica” (p. 14). Gostaríamos de salgaruardar, contudo, que somente fazemos referência ao que consta no documento oficial, não sendo objetivo deste artigo discutir, em particular, este assunto, nem tão pouco as opções de política linguística são-tomense.

Em termos metodológicos, a análise que aqui se apresenta caracteriza-se como uma análise documental dos “Programas do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe” (MEC, 2010), doravante designados PEBSTP, que sendo um documento oficial pode ser entendido como um “arquivo público” (Kripka, Scheller, & Bonotto, 2015). Para a construção de um referencial de análise (Figari, 1996) ao PEBSTP (quadro 1), analisaram-se outros documentos, que ajudaram a entender o seu contexto de base e a função no quadro mais lato de um sistema educativo: i) a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de STP (Lei n.º 2/2003); ii) os estudos preparatórios para a revisão dos Programas de 1991, de Portugal, que pretenderam reunir informações sobre várias dimensões do sistema educativo e contribuir para a tomada de decisões informadas acerca da revisão dos Programas de LP para o EB (Duarte, Viegas, Batista, et al., 2008; Duarte, Viegas, Batalha, Pignatelli, & Henriques, 2008); e iii) estudos investigativos sobre a avaliação da escrita escolar.

Importa referir que o PEBSTP foi elaborado “tendo em conta as alterações introduzidas pela Lei de Bases da Educação (...), bem como o resultado da última revisão curricular do ensino básico feita em Portugal” (MEC, 2010, p. 7), uma vez que era esse o documento oficial em vigor à data da revisão curricular feita em STP. No que refere concretamente à disciplina de LP, é referido que foram tidas também em consideração as Orientações do Conselho da Europa para o ensino das línguas (Conselho da Europa, 2001), tal como é referido na introdução do PEBSTP.



Percebemos, pela leitura da introdução do documento, que o PEBSTP se constituiu como uma revisão curricular dos Programas, para o 2.º CEB. De acordo com a LBSE de STP (Lei n.º 2/2003), o 2.º CEB está organizado em áreas de conteúdo – Formação Humanística, Formação Artística, Física e Desportiva, Formação Científica e Tecnológica, Educação Moral e Cívica –, afirmando-se que se procura promover a interdisciplinaridade e transversalidade das diferentes áreas curriculares. Concretamente na disciplina de LP, o Programa encontra-se estruturado em quatro domínios: Comunicação Oral, Leitura, Comunicação Escrita, Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua.

A análise que fizemos ao PEBSTP, e que apresentamos seguidamente, teve por base o referencial de avaliação apresentado no quadro 1. Este referencial, anteriormente apresentado em Gorgulho, Costa e Teixeira (2018), sofreu algumas alterações, decorrentes do avanço no conhecimento do contexto em estudo, tal como está previsto na literatura (Mendonça, 2016)<sup>7</sup>.

| Dimensões de análise  | Critérios  |
|---|--|
| Enquadramento do programa   | Coerência do enquadramento com a LBSE  |
| Estrutura do programa   | Articulação entre classes e entre ciclos de ensino   |
|   | Adequação das componentes (objetivos, conteúdos, metodologias, bibliografia...)  |
|   | Coerência  |
| Contextualização  | Adequação dos objetivos às especificidades do país   |
|   | Adequação das referências bibliográficas   |
| Qualidade do programa (referente à disciplina da Língua Portuguesa) | Rigor linguístico, científico e conceptual   |
|   | Articulação conteúdos-objetivos-avaliação  |
|   | Articulação entre domínios – Comunicação oral, Leitura, Comunicação escrita, Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua |
|   |  |
| Outras...   |  |

Quadro 1 - Proposta de dimensões de análise e respetivos critérios, para o PEBSTP – disciplina de Língua Portuguesa

É explicitado, na sua introdução, que esta revisão curricular, iniciada na sequência da reforma curricular das primeiras quatro classes do EB e realizada com base nos documentos referidos anteriormente, pretendeu dar resposta à “necessidade de proceder a um agrupamento em

<sup>7</sup> À data de construção do quadro de análise, considerou-se também o 1.º CEB (Gorgulho, Costa, & Teixeira, 2018). Contudo, houve necessidade de adaptar o quadro em função do decorrer da investigação, pelo que neste momento importa somente o foco no 2.º CEB.





áreas disciplinares com uma maior articulação entre as diversas áreas do saber e uma maior coerência com o trabalho realizado nas 4 primeiras classes" (MEC, 2010, p. 75).

Relativamente à estrutura do Programa, esta é semelhante para as várias áreas disciplinares, ou áreas de conteúdo, como também são designadas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Expressões (Visual, Musical, Educação Física). Focando-nos, em particular, na disciplina de LP, constatamos que embora se afirme, na introdução geral do documento, que se procura uma articulação entre 1.º e 2.º CEB, na nota introdutória nada é referido sobre a forma como esta articulação se (deve) concretiza(r). No que respeita à articulação entre as duas classes do 2.º CEB, existe um conjunto de princípios orientadores, para ambas, que fundamentam a estrutura e as diretrizes pedagógicas do Programa oficial. Destacamos as seguintes linhas orientadoras, que nos parecem fundamentais: i) o principal objetivo é a aquisição da competência comunicativa, tanto oral, como escrita; ii) o conhecimento explícito da língua é fundamental para uma utilização correta do português padrão, pelo que a reflexão gramatical se assume como fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua; iii) é fundamental mobilizar situações de diálogo, fomentar a curiosidade pela aprendizagem e o gosto pela comunicação oral e escrita, que se devem desenvolver em convergência.

De acordo com a estrutura do documento, para cada classe são apresentados conteúdos programáticos, associadas a cada um dos domínios definidos, que se operacionalizam nos objetivos específicos. É de realçar que nenhuma referência é feita a opções/sugestões metodológicas, à avaliação ou a bibliografia de apoio. A falta destas componentes no documento é, em nosso entender, uma das lacunas no Programa e pode conduzir a que muitos professores tenham dificuldades na operacionalização (e na desejável (re)contextualização local) do ensino, tanto mais se considerarmos que uma maioria dos professores não teve, formação pedagógico-didática (Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe [MECC], s.d.; Ministério da Educação, Cultura e Formação [MECF], 2012), estando por isso, em muitos casos, "dependente" do que os documentos reguladores indicam.

No que respeita à dimensão da contextualização, o conhecimento que temos do contexto e o diálogo com diversos atores do sistema educativo, no âmbito da primeira missão de trabalho que realizámos<sup>8</sup>, permite-nos considerar que, de um modo geral, os objetivos parecem ser adequados ao ensino da LP em STP, pois o atingir daqueles objetivos conduzirá à formação de cidadãos que falem, leiam e escrevam corretamente a LP, conforme a norma padrão, ainda que se possa questionar qual será essa norma padrão, como já foi referido.

No que toca à apreciação da qualidade do Programa, para a disciplina de LP para o 2.º CEB, podemos referir que, globalmente, este está redigido com rigor linguístico. Relativamente ao indicador "articulação conteúdos-objetivos-avaliação", esta não se verifica, uma vez que nenhuma referência é feita aos pressupostos e procedimentos de avaliação para a disciplina de LP. No nosso ponto de vista, a ausência de indicações sobre avaliação é outra das lacunas deste documento norteador. Consideramos que estas indicações seriam uma mais-valia para

8 De 4 a 25 de fevereiro de 2017.



a orientação do trabalho dos professores de LP, que assim encontrariam, no documento regulador da disciplina, orientações que auxiliassem o processo de EAA.

Uma vez que o Programa se apresenta como uma listagem de objetivos a alcançar para cada conteúdo, “dentro” de cada domínio, sem ter nenhum texto de maior explicação, exceto na introdução, consideramos que não é evidente o que se defende acerca da articulação entre os vários domínios – “Comunicação oral”, “Leitura”, “Comunicação escrita”, “Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua”. Por esta razão, caberá ao professor promover essa articulação, no trabalho que desenvolver com os seus alunos e nas tarefas que lhes propuser no decorrer das aulas.

Apresentada a nossa análise ao PEBSTP, procuramos fazer, no tópico seguinte, uma breve caracterização do perfil dos professores de LP do 2.º CEB, que serão, em princípio, participantes da OF.

## **Caracterização do perfil de professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB de São Tomé**

Em STP regista-se uma elevada taxa de professores sem qualificação profissional para a docência<sup>9</sup> (MECC, s.d.; MECF, 2012), tanto a nível pedagógico-didático, como da LP, que, como referimos, é a língua de escolarização (Ançã et al., 2014). Esta situação deve-se, em parte, à tentativa de cumprimento das metas definidas pela UNESCO, que se prendem com a universalização do ensino obrigatório, à qual o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC) de STP procurou dar resposta, conduzindo assim ao rápido alargamento da rede escolar. De facto, o objetivo de expansão e universalização da escolaridade obrigatória de 6 anos, realidade que se concretizou em 2011 (MECF, 2012), exigiu mais recursos humanos – professores – do que aqueles que a instituição de formação inicial tinha capacidade de formar no mesmo intervalo de tempo, o que conduziu, consequentemente, à integração, no sistema educativo, de muitos professores sem formação pedagógico-didática (Gomes, 2014).

Um estudo de avaliação realizado em ST, em 2017, permitiu concluir, com efeito, que “o corpo docente apresenta problemas diversos – (...) [entre os quais, o] acesso à profissão sem habilitações adequadas ao exercício de uma *praxis* de qualidade e [um] sistema de formação contínua que não beneficia a progressão na carreira<sup>10</sup> nem atinge toda a classe docente” (Costa et al., 2017, p. 12). Recomendam as mesmas autoras que é necessário “implementar medidas de dignificação da profissão docente, incluindo (...) a exigência de uma formação inicial de nível superior e profissionalizante e o acesso a um sistema de formação contínua que beneficie a progressão na carreira” (p. 14). Foi, pois, neste sentido, e perante este panorama, que o MECCC de STP desenvolveu o *Programa Acelerar o Desempenho Educativo* (PADE 2015-2018) (MECC, s.d.), no qual são definidos como eixos estratégicos, entre

<sup>9</sup> Cerca de 60% dos professores.

<sup>10</sup> A categoria de docente não é reconhecida dentro das carreiras de Estado (MECF, 2012).





outros, a melhoria do sistema de avaliação das aprendizagens e do sistema de ensino, e a valorização e profissionalização docente<sup>11</sup>.

De notar que a avaliação aferida do EB (Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC], 2016) mostrou genericamente um desempenho aquém do esperado em LP, nomeadamente no que concerne às competências de leitura/compreensão. Verificou-se que à saída do 1.º CEB (4.ª classe), 46% dos alunos conseguiu obter uma classificação positiva na prova de LP; já à saída do 2.º CEB (6.ª classe), somente 25,5% dos alunos obteve um desempenho médio superior a 50% na prova de LP. Embora esta avaliação do EB não tenha focado especificamente o domínio da escrita, a avaliação aferida do ensino secundário, tendo avaliado a escrita, permite concluir que esta dimensão é ainda mais frágil do que a da leitura, o que pode evidenciar, cremos, que efetivamente existem lacunas, logo desde o EB (Escola+ Fasell, 2018). Estes resultados sustentam a necessidade do nosso estudo, justificando o enfoque dado, no questionário, à produção escrita dos alunos e sua avaliação, pelos professores (secções III e IV).

Também a nossa observação das práticas letivas em STP, no âmbito da missão de trabalho que realizámos no contexto desta investigação, nos permitiu verificar que existem dificuldades na LP, em concreto ao nível da escrita, inclusivamente por parte dos professores, tal como evidenciam Aragão e Santos (no prelo): "(...) em relação a dificuldades dos alunos com a produção textual, também se considera que parte do problema reside nas práticas pedagógicas dos professores, eles próprios muito pouco habituados a produzir texto e insuficientemente preparados para ensinar este processo". É, por isso, muito importante intervir nos anos mais precoces, e investir na formação de professores, ao nível da capacitação para avaliar, tanto mais que se reconhece a potencialidade da avaliação como aprendizagem (Bennett, 2011) e, consequentemente, para a obtenção de bons resultados escolares.

Sendo o nosso público-alvo os professores de LP do 2.º CEB, procurámos fazer uma caracterização da população. Desenvolvemos e validámos um questionário, que, por limitações logísticas, não foi aplicado por nós, investigadoras. O questionário foi aplicado no terreno, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018, pela Direção do Ensino Básico de STP, tendo posteriormente sido devolvidas às investigadoras as respostas dos professores que, segundo essa Direção, foi possível obter. O questionário de respostas abertas e fechadas estava dividido nas quatro secções seguintes: I) Caracterização do/a Professor/a; II) (Eventual) Atuação enquanto Delegado(a) de Disciplina; III) Perceções dos professores sobre a avaliação da produção escrita dos alunos; e IV) Levantamento de necessidade de formação sobre produção escrita dos alunos e sua avaliação. O questionário teve como objetivos i) caracterizar o perfil dos professores de LP do 2.º CEB de ST, ii) identificar procedimentos e metodologias de avaliação da produção escrita, e iii) fazer um levantamento de expectativas, motivações e necessidades formativas destes professores, para a realização de uma OF sobre avaliação da produção escrita dos seus alunos. Privilegiamos uma secção do questionário dirigida aos Delegados de Disciplina (DD), que para além de lecionarem a disciplina de LP, assumem a coordenação do "coletivo", com quem reúnem quinzenalmente. Estes coletivos disciplinares são o equivalente aos departamentos curriculares nas escolas portuguesas.

11 Eixos 2 e 4, respetivamente, de acordo com o PADE 2015-2018.



Do universo de 100 professores de LP do 2.º CEB, somente 30 responderam ao questionário, apesar de todas as diligências efetuadas para aumentar o número de respostas. A taxa de representatividade foi, assim, de 30%<sup>12</sup>, remos repetir a aplicação do questionário, mais detalhado, para aprofundarmos a caracterização, conseguirmos uma maior representatividade e ainda procedermos, se necessário, a alterações ao plano da OF, de modo a que esta seja efetivamente adequada às necessidades e motivações dos professores-formandos.

Obtivemos respostas de 13 professores do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 60 anos, sendo a mediana os 32 anos. No gráfico 1 apresenta-se a caracterização destes professores no que respeita ao seu nível de formação. Porém, ficamos sem saber a área de formação destes professores, por uma lacuna no questionário. Salientamos que nenhum professor respondeu ter frequentado um mestrado, que era o nível de formação mais elevado, presente no questionário.

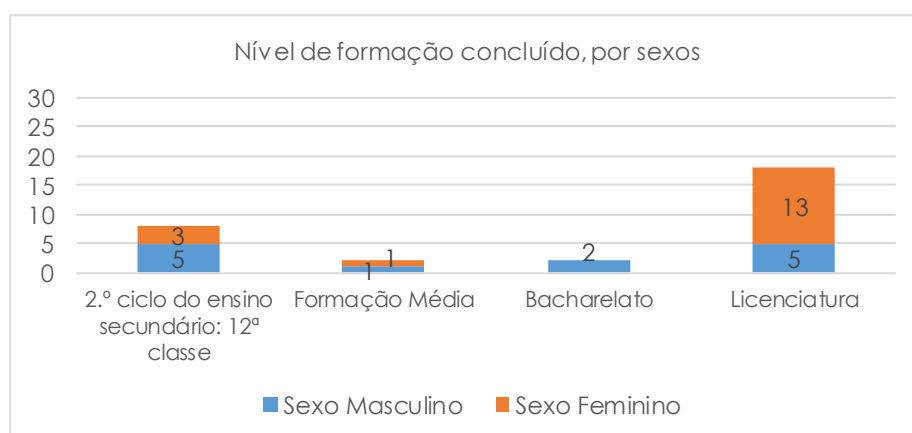


Gráfico 1 – Nível de formação concluído, por sexos

Estes resultados poderão contradizer o que se afirmou anteriormente sobre o facto de os professores não terem habilitações para a docência, conforme é evidenciado nos próprios documentos do MECCC (s.d.), mas, de facto, não podemos afirmar com certeza, pois não perguntámos, no questionário, qual era a área específica do nível de formação indicado. Para além disto, há que considerar que os resultados que apresentamos se reportam apenas a uma amostra (30% dos professores de LP do 2.º CEB). A poderem ser generalizados, estes resultados podem constituir um indicador de que a situação da não habilitação docente está a mudar progressivamente. A aplicação de um questionário, que colmate lacunas identificadas, com a obtenção de uma maior representatividade de respostas, poderá trazer-nos a informação necessária para aprofundarmos a reflexão em torno desta questão.

<sup>12</sup> Uma vez que não existem dados oficiais disponíveis para consulta, a informação relativa ao universo do número de professores de LP do 2º CEB foi fornecida pela Direção de Ensino Básico de STP.



Dos 30 professores respondentes, que lecionam nos distritos<sup>13</sup> de Água Grande (n=20), Lobata (n=5), Lembá (n=3) e Mé-Zóchi (n=2), registam-se 12 professores que lecionam na 5.<sup>a</sup> classe, 13 professores que lecionam na 6.<sup>a</sup> classe e 5 professores que lecionam em ambas as classes. Relativamente ao tempo de serviço, este varia entre os 2 anos e os 38 anos, sendo a mediana de 7,5 anos de serviço. Houve 4 professores que não responderam a esta questão. Destacamos que somente 4 professores são DD. A caracterização do seu perfil encontra-se no quadro 2.

| Identificação | Idade | Nível de formação | Tempo de serviço docente | Tempo de experiência enquanto DD | Coletivo que coordena | Funções que desempenha   |
|---------------|-------|-------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------------|--|
| DD1           | 34    | Licenciatura      | 11 anos                  | 7 anos                           | 18 professores        | "orientar as Reuniões de Preparação Metodológica [RPM], auxiliar os professores com mais dificuldades"   |
| DD2           | 60    | Licenciatura      | 38 anos                  | 3 anos                           | 13 professores        | "dou aulas"  |
| DD3           | 31    | Licenciatura      | 7 anos                   | 3 anos                           | 8 professores         | "assistir, apoiar, coordenar os professores do colectivo a nível da disciplina". Para além destas reuniões realiza "trabalhos de apoio dos conteúdos em que os professores tiveram dificuldades".  |
| DD4           | 30    | Licenciatura      | 10 anos                  | 6 anos                           | 12 professores        | "presidir as reuniões de preparação metodológica, apoiar os professores, fazer visitas, elaborar os relatórios" e realizar outros encontros para além das RPM, que têm o carácter de "pequenos ateliers sobre metodologias de aulas de leitura e interpretação de textos". |

**Quadro 2 - Identificação e caracterização do perfil dos DD**

<sup>13</sup> ST está dividido em 6 distritos administrativos: Água Grande, Mé-Zóchi, Lembá, Lobata, Caué e Cantagalo.



Acrescentamos que para além das RPM, realizadas quinzenalmente, a DD1 afirmou realizar outros encontros com o coletivo que coordena, acrescentando que no ano anterior tivera “vários encontros organizados pela supervisora central”. A informação, neste campo, não nos permite perceber, em concreto, que trabalho é realizado com o coletivo de professores. Também a DD2 afirmou realizar outros encontros com os professores, nos quais os acompanha, fazendo “visitas” enquanto estão a dar aulas.

Embora as respostas obtidas não sejam muito concretas relativamente à pergunta que se fez – “Quais são as suas funções enquanto Delegado(a) de Disciplina?” – pudemos agrupar essas respostas em duas categorias: as funções relativas ao papel de DD, que se prendem essencialmente com o apoio ao coletivo de professores, a orientação das RPM, a supervisão de aulas e também a realização de tarefas mais burocráticas (elaboração de relatórios, etc.); e as funções relativas ao papel de docentes, em simultâneo com o de DD, que implicam, portanto, a lecionação da disciplina de LP.

No que toca ao grupo III do questionário, sobre a avaliação da produção escrita dos alunos, à pergunta “Como avalia habitualmente a produção escrita dos seus alunos?”, com as opções de resposta “De modo contínuo, isto é, ao longo das aulas.” e “Em momentos específicos, por exemplo quando realizo provas.”, verificou-se que 24 professores assinalaram, unicamente, que fazem avaliação de modo contínuo, isto é, ao longo das aulas. Quando solicitados para descreverem resumidamente o modo como fazem essa avaliação contínua, parece prevalecer a descrição do que fazem em determinadas aulas, sem clarificação de como se processa a dimensão avaliativa, dado que obtivemos respostas<sup>14</sup> como as que se apresentam no quadro 3, a título ilustrativo. Pela leitura do quadro, percebemos que as respostas não são todas da mesma natureza, isto é, alguns professores referem dinâmicas geradas para a avaliação; outros indicam quando avaliam; outros apontam os aspetos que avaliam, como a ortografia, coesão e coerência; outros, por fim, indicam estratégias de ensino e de aprendizagem.

| Identificação do/a professor/a (código do respondente) | Descrição do modo de avaliação   |
|--|--|
| P2   | “primeiramente destaque de algumas palavras no quadro e os alunos vão pegar nestas palavras e formarem frases oralmente. De seguida organização das frases e escrita das frases no quadro por cada aluno.” |
| P3   | “avalio a forma como introduzem as suas produções, ortografias, as articulações, coesão e coerência”   |
| P4   | “No momento em que eu estou a trabalhar com os conteúdos do texto. Depois da interpretação do texto faço a produção escrita.”  |

14 Escolhidas aleatoriamente.



|            |   |
|------------|---|
| <b>P7</b>  | "Tenho em conta os seguintes aspectos: coerência, coesão, os parágrafos, erros ortográficos"  |
| <b>P8</b>  | "Identificação do erro ortográfico; sequência lógica das ideias, a estrutura do texto e uso dos sinais de pontuação."   |
| <b>P9</b>  | "é feita, normalmente, durante e após as actividades de pré-leitura, leitura, compreensão e interpretação oral/escrita de um texto."  |
| <b>P11</b> | "(...) é feita durante os exercícios no decorrer das aulas, observando-os e detectando aqueles com maior dificuldades"  |
| <b>P14</b> | "Normalmente, nos intervalos dos períodos, nas férias do Natal e do Ano Novo, Carnaval e Cinza, em que mando produzir um pequeno texto contando como foi estes momentos mencionados anteriormente, trocando de alunos de modo a assinalarem palavras mal escritas e depois voltarem a escrevê-las." |
| <b>P17</b> | "todas as produções escritas dos alunos são avaliadas de carteira à carteira observando cada aluno."  |

**Quadro 3 - Exemplos de respostas de professores que afirmaram fazer avaliação de modo contínuo**

Para além do exposto, verifica-se que algumas das respostas são mais genéricas, como as dos P11, P14 ou P17, e que outros professores destacam alguns aspetos mais específicos, como é o caso dos P3, P7 e P8. Em todos os casos, evidencia-se alguma dificuldade por parte dos professores, em explicitar as estratégias que utilizam para avaliar, não nos permitindo perceber, portanto, como avaliam a escrita, razão que reforça a pertinência do nosso estudo.

Ainda na mesma questão, 3 professores disseram, unicamente, fazer avaliação em momento específicos, como é o caso do P12, que afirma fazer essa avaliação "no momento dos exercícios prático", ou a do P23, que indicou que "depois de um texto bem explorado faz-se uma composição". Outros 3 professores afirmam combinar as duas opções: avaliação de modo contínuo ao longo das aulas e também em momentos específicos, por exemplo quando realizam provas. Em nenhum destes casos é possível perceber, com efeito, de que modo se faz a avaliação da produção escrita.

Num item seguinte, pedimos para os professores indicarem o seu grau de concordância relativamente a alguns fatores que podem dificultar a avaliação das produções escritas dos alunos, conforme se verifica no quadro 4.



|  | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| 2.1. O elevado número de alunos das turmas torna muito difícil avaliar as produções escritas dos alunos.             |                     |                       |                           |                       |                     |
| 2.2. O elevado número de aspectos a avaliar numa produção escrita dificulta essa tarefa.                             |                     |                       |                           |                       |                     |
| 2.3. Não sei como construir instrumentos de avaliação das produções escritas dos alunos.                             |                     |                       |                           |                       |                     |
| 2.4. Tenho dificuldade em definir critérios de avaliação das produções escritas dos alunos.                          |                     |                       |                           |                       |                     |
| 2.5. Tenho dificuldade em aplicar os critérios de avaliação definidos para avaliar as produções escritas dos alunos. |                     |                       |                           |                       |                     |
| 2.6. A avaliação que faço das produções escritas dos meus alunos não ajuda a melhorar os seus resultados.            |                     |                       |                           |                       |                     |
| 2.7. Os meus alunos não se interessam pela avaliação que faço das suas produções escritas.                           |                     |                       |                           |                       |                     |

**Quadro 4 - Item do questionário sobre o grau de concordância dos professores relativamente a alguns fatores que podem dificultar a avaliação<sup>15</sup>**

Pela análise do gráfico 2, que traduz as respostas dos professores quanto ao seu grau de concordância relativamente aos fatores que dificultam a avaliação das produções escritas dos alunos, podemos observar que os fatores que mais dificuldades lhes colocam se prendem com o facto de as turmas terem um elevado número de alunos (20 professores concordam totalmente

<sup>15</sup> Tratando-se de um item retirado do questionário aplicado, utilizou-se a ortografia em vigor em STP.

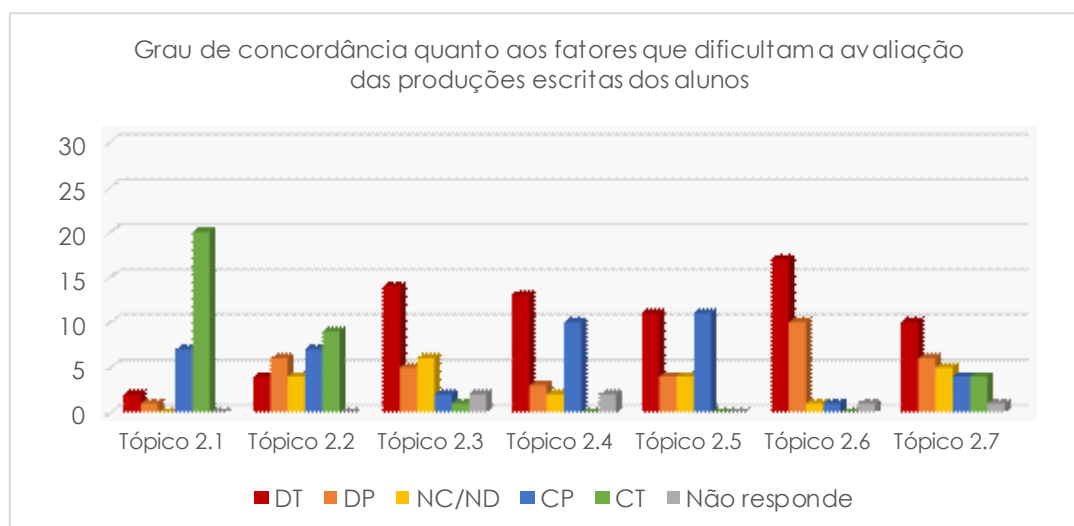




e 7 concordam parcialmente) e também de haver um elevado número de aspetos a avaliar numa produção escrita (9 professores concordam totalmente e 7 concordam parcialmente).

É curioso notar que apenas 10 professores indicaram ter dificuldades em definir critérios de avaliação das produções escritas dos seus alunos, concordando apenas parcialmente, e que 11 concordam parcialmente que têm dificuldade em aplicar os critérios de avaliação definidos. Ora, confrontando estas respostas com as que obtivemos na questão apresentada anteriormente, relativamente à explicação de como fazem a avaliação dos seus alunos, parece haver alguma incoerência, dado que as respostas anteriores deixam transparecer dificuldade em dizer como efetivamente fazem essa avaliação.

Destacamos, ainda, que a grande maioria (n=27) dos professores discorda que a avaliação que faz das produções escritas dos seus alunos não ajuda a melhorar os seus resultados escolares, o que revela que atribuem importância à prática de avaliação. Constata-se, portanto, que os professores inquiridos acreditam que a avaliação pode efetivamente conduzir à melhoria da aprendizagem, indo ao encontro das perspetivas mais atuais, que entendem a avaliação como aprendizagem (Bennett, 2011). Esta interpretação parece ser validada, também, pelas várias referências que os professores fazem relativamente ao que gostariam de ver tratado na OF, como veremos adiante.

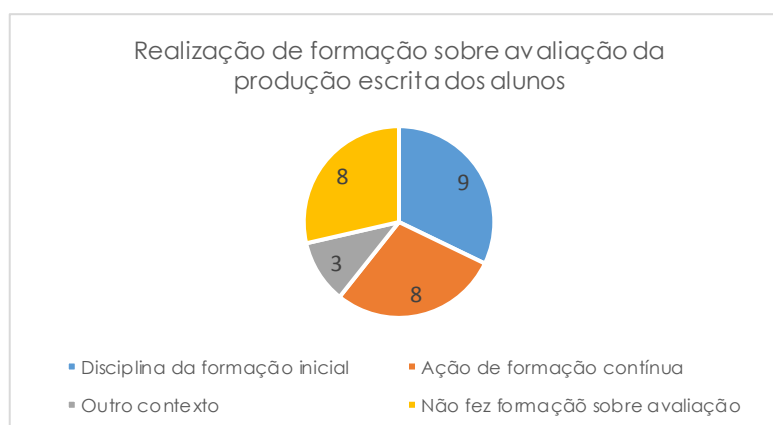


**Gráfico 2 – Grau de concordância dos professores inquiridos quanto aos fatores que dificultam a avaliação das produções escritas dos seus alunos**

Passando para o grupo IV do questionário, que inquiria sobre formação realizada pelos professores que tivesse versado sobre a temática da avaliação da produção escrita dos seus alunos, registámos, tal como se verifica no gráfico 3, que 9 professores realizaram essa



formação no âmbito de uma disciplina da sua formação inicial, tendo alguns indicado o nome das disciplinas: "Prática Pedagógica", "Metodologia de Ensino e Ciência da Educação", e "Língua Portuguesa". Registaram-se 8 respostas de professores que disseram ter feito a referida formação no âmbito de uma ação de formação contínua, como foram os seguintes casos: "Formação intensiva dos professores durante 3 meses (1999)", "Formação modular em Língua Portuguesa", "Projecto Escola+" (sobre o tema "A prática da Escrita II"). Destacam-se 3 professores que afirmaram fazer formação noutro contexto, mas apenas dois especificaram, tendo dito que essa formação ocorrera durante uma aula simulada de LP e outra durante a formação com uma DD. Destacam-se, ainda, 8 professores que afirmaram não ter feito formação contínua neste âmbito.



**Gráfico 3 – Realização de formação sobre avaliação da produção escrita dos alunos**

Salientamos que a maioria dos professores (n=25) manifestou interesse em frequentar uma OF sobre avaliação da produção escrita dos alunos, à exceção de um que afirmou não ter qualquer interesse e de outros 4 que não responderam a esta questão. Das respostas afirmativas resulta a matriz de análise apresentada no quadro 5, no qual se compilam os assuntos que os professores mencionaram que gostavam que fossem contemplados e que esperavam poder aprender na OF (foi solicitado que mencionassem até três aspetos). A matriz de análise foi construída a partir da comparação vertical de todas as respostas, recortando especialmente as unidades de registo que nos interessavam para "rotularmos" os vários aspetos mencionados pelos professores.



| Categoria                  | Subcategoria                        | Unidades de registo   |
|----------------------------|-------------------------------------|---|
| ensino da produção escrita | Sequência da aula                   | "Qual é o primeiro passo a dar para a introdução de uma aula de produção escrita; Como desenvolver uma aula de produção escrita; Qual e como seria a conclusão da aula de produção escrita." (P2)<br>"Como orientar os alunos na introdução de uma produção escrita, com maior eficácia; Quais são os pontos, ou seja, elementos que não podem faltar numa aula de produção escrita; Qual é a metodologia a ser utilizada para uma aula de produção escrita." (P3)            |
|                            | Estratégias/ Metodologias           | "As estratégias para fazer uma produção escrita; Como organizar uma produção escrita (...)" (P4)<br>"As fases de uma produção escrita; As melhores metodologias de ensinar a produzir um texto (...)" (P10)<br>"Como ensinar a produção escrita ao aluno que não sabe ler nem escrever dentro da turma." (P12)<br>"Como elaborar um texto" (P18)<br>"Estratégias que possam levar os alunos a escreverem textos com facilidade" (P26)<br>"Técnicas de produção escrita" (P28) |
|                            | Planificação e organização do texto | "Como planificar uma produção escrita; O tempo necessário para uma produção escrita." (P6)<br>"Gostaria de aprender acerca das etapas de uma produção escrita (...)" (P8)   |
|                            | Incutir o gosto pela escrita        | "(...) Incentivar/desenvolver o gosto pela produção escrita (...)" (P9)<br>"Incentivar os alunos na produção escrita; Desenvolver o gosto e prazer na escrita e leitura, principalmente para os alunos que não sabem ler nem escrever." (P11)<br>"Novas estratégias que possibilite o gosto pela produção escrita por parte dos alunos " (P19)<br>"Novos mecanismos que possibilite ou facilite o gosto pela produção escrita por parte dos alunos" (P20)                     |



|                               |                     |  |
|-------------------------------|---------------------|--|
| Avaliação da produção escrita | Modalidades         | "Modalidades de avaliação (...)" (P1)  |
|                               | CrITÉrios           | "CrITÉrios de avaliação (...)" (P1)<br>"(...) Definir os crITÉrios de avaliação da produÇão escrita." (P9)<br>"Aprender novos crITÉrios de avaliação da produção escrita dos alunos." (P17)<br>"Como definir crITÉrios para avaliação" (P22)<br>"Quais os crITÉrios a serem avaliados" (P29) |
|                               | Instrumentos        | "Construir elementos/instrumentos de avaliação das produções escritas dos alunos (...)" (P9)<br>"Construção de elementos ou instrumentos para avaliação." (P22)  |
|                               | Estratégias         | "(...) As estratégias para a correc  o da produção escrita na sala de aula." (P4)<br>"(...) Como corrigir a produção escrita; Superar os erros." (P8)<br>"(...) A forma estratégica para avaliar a escrita dos alunos." (P10)<br>"Como avaliar a produção escrita" (P29)                     |
|                               | Impacto             | "(...) Impacto da avaliação no processo de aprendizagem do aluno." (P1)  |
|                               | Superação do erro   | "(...) Superar os erros." (P8)<br>"(...) Levá-los a não cometer erros, ou se já os cometeram ajudá-los a recuperá-los." (P14)  |
|                               | Aspetos gramaticais | "(...) Concordâncias; Algumas regras gramaticais de produção" (P19)<br>"Concordância; As regras gramaticais para o efeito" (P20)<br>"Formação de frase; Concordância entre sujeito e o verbo; A importância da pontuação nas frases" (P27)   |
|                               | Formação geral      | "... capacitação ampla e abrangente em matéria da avaliação da produção escrita dos alunos." (P5)<br>"Formação sobre avaliação da produção escrita" (P13)<br>"Gostava de aprender tudo para minha formação integral" (P23)   |

**Quadro 5 – Matriz de análise sobre os interesses de aprendizagem referidos pelos professores inquiridos**

Podemos notar que foram indicados aspetos de natureza distinta, que se prendem, por um lado, com a necessidade de saber mais sobre o ensino da escrita e, por outro, sobre a avaliação da produção textual. Estas constatações alertam-nos para o facto de, apesar de o foco inicial da nossa investigação se centrar na formação docente sobre a avaliação da escrita escolar dos alunos, não podermos deixar de parte, na OF a desenvolver, aspetos relacionados com



o próprio ensino da escrita, sobretudo porque concordamos que a avaliação, na sua função essencialmente formativa, não pode ser desligada das práticas de ensino e aprendizagem. Este será, então, um passo necessário, para depois nos focalizarmos no tópico da avaliação dos textos escritos.

## Proposta para uma oficina de formação: algumas linhas orientadoras

A OF que estamos a desenvolver ancora-se num conjunto de evidências resultantes das respostas ao questionário anteriormente referido, da nossa observação *in loco* e do conhecimento da realidade educativa são-tomense, bem como da literatura de especialidade e de estudos desenvolvidos sobre este contexto. Importa frisar que estivemos em ST para conhecer o contexto educativo são-tomense, contactar com professores de LP e observar aulas, para nos apercebermos de características específicas do contexto e ser possível interpretar e compreender melhor alguns dos dados recolhidos, nomeadamente, as respostas ao questionário suprarreferido.

Procurámos, igualmente, obter informação relativamente a ações de formação que tivessem sido desenvolvidas em STP, sobre a avaliação das aprendizagens em LP. No entanto, como não existe, ainda, um sistema responsável pela formação contínua em STP, não foi possível obter, junto do MECCC, essa informação. cremos, pelo conhecimento do contexto, que não terão sido desenvolvidas ações/oficinas de formação sobre o domínio específico da avaliação, salvo alguns seminários e ações de curta duração, dinamizados pontualmente, ao abrigo de protocolos entre o MECCC e instituições portuguesas<sup>16</sup> e brasileiras.

Para além das informações obtidas através da análise das respostas ao questionário, alguns estudos publicados justificam a pertinência da nossa proposta de OF sobre avaliação. Num estudo desenvolvido no âmbito das ações de formação contínua promovidas, em STP, pelo projeto Escola+, fase II<sup>17</sup>, Santos, Afonso e Penhor (2017) identificaram fragilidades demonstradas pelos professores-formandos, ao nível "do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico, do conhecimento do currículo e dos procedimentos de avaliação" (p. 45). Anteriormente, também Afonso (2009) apontara a "deficiente formação de professores, quer pedagógica, quer linguística" (p. 16). No mesmo sentido, Aragão e Santos (no prelo) recolheram evidências, através de testemunhos de supervisores pedagógicos, que parecem sinalizar que, de facto,

*muitos dos professores (...) não sabem avaliar, não sabem classificar, não sabem definir – e nem sequer usar – critérios de avaliação e de correção de exercícios. Notam-se grandes*

16 Conforme se verificou através das respostas ao questionário, foi referido que no quadro das ações de formação contínua promovidas pelo Escola+, a temática da avaliação em LP terá sido abordada, ainda que não tenha existido uma formação específica sobre o assunto.

17 Projeto de apoio à reforma e consolidação do ensino secundário, financiado pela Cooperação Portuguesa e executado pelo Instituto Marques de Valle Flor com o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe. Para mais informações, consultar <http://www.imvf.org/index.php?projeto=1545>



*dificuldades, em particular, na correção de uma produção textual, a tendência para "cortar tudo" sempre que há algum tipo de erro ou quando os alunos referem realidades que o próprio professor não conhece.*

Na verdade, é preciso reconhecer que parte deste problema, da dificuldade de avaliação dos textos dos alunos, reside nas práticas pedagógicas dos professores, "eles próprios muito pouco habituados a produzir texto e insuficientemente preparados para ensinar este processo" (Aragão & Santos, no prelo), logo, para o avaliar. No mesmo seguimento, num estudo de avaliação desenvolvido por uma equipa multidisciplinar da Universidade de Aveiro (Costa et al., 2017, p. 59), foi possível perceber que, de um modo geral, os professores em ST têm uma

*perspetiva de que era importante que os alunos pudessem ir reprovando ao longo dos diferentes anos (e não apenas nos anos terminais) [o que] pode evidenciar uma visão (...) ultrapassada (...) que não tem em devida conta os efeitos educativos e sociais nefastos do significado das reprovações.*

Entendemos, neste contexto, que as práticas dos professores, no que respeita em concreto à avaliação da produção escrita dos alunos, se devem "adequar ao novo perfil de alunos que frequentam as escolas nos dias de hoje" (Costa et al., 2017, p. 59), dando resposta às necessidades que estes cidadãos enfrentam no dia a dia e procurando que vão ao encontro das perspetivas atuais sobre avaliação das aprendizagens, ao invés de se associar a noção de aprendizagens realizadas (mensuráveis através da avaliação) somente à de produtos.

Sabemos, através de relatos de professores, que existe dificuldade em avaliar as aprendizagens dos alunos, quer pela dimensão das turmas (cerca de 59 alunos por turma)<sup>18</sup>, quer pela própria ausência de formação pedagógica dos professores, o que reforça, uma vez mais, a necessidade de intervenção nesta área e a pertinência do desenvolvimento de uma OF sobre avaliação das aprendizagens, no domínio da escrita, em LP. Atendendo a este contexto e a todo o conjunto de fatores já enunciados – turmas muito numerosas, resultados pouco satisfatórios, avaliação das aprendizagens como um dos eixos prioritários para o MECCC, dificuldade sentida pelos professores para avaliarem, falta de formação docente –, a intenção é contribuir para a formação e capacitação docente, através da construção de conhecimento sobre avaliação da produção escrita dos alunos, desenvolvido num contexto de FC.

Assim, é nosso propósito que esta OF tenha enfoque na avaliação das aprendizagens e sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita. Relativamente aos conteúdos da formação, estes passarão pela abordagem de princípios gerais e conceptuais da avaliação das aprendizagens, bem como pela exploração dos normativos, procedimentos avaliativos, entre outros<sup>19</sup>. Pretende-se que o trabalho seja desenvolvido em torno dos conteúdos e metodologias próprias da disciplina de LP, em função das necessidades formativas identificadas

18 Cf. Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe, Visão 2022 (MECF, 2012).

19 Cf. recomendação de Costa et al. (2017): "Aprofundar o entendimento, por parte dos professores, do normativo relativo ao sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos e da sua operacionalização na prática." (p. 13)





no grupo de participantes. Tendo como fim último que os professores construam conhecimento contextualizado sobre avaliação da produção textual dos seus alunos, a reflexão sobre a língua assume-se como fundamental neste processo, como também é preconizado no Programa oficial de ensino de STP.

## Referências bibliográficas

- Afonso, H. L. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe*. Dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/480>
- Ançã, M. H., Macário, M. J., Guzeva, T., & Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 127–142.
- Aragão, J. C., & Santos, L. (no prelo). A língua portuguesa no currículo escolar de São Tomé e Príncipe: desafios e potencialidades. In M. Teixeira, A. R. Gorgulho, M. J. Macário, T.-C. Tavares, P. Rodrigues, & L. Santos (Org.), *Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa – A União na Diversidade* (Coleção Encontros da Língua Portuguesa, com coordenação de Madalena Teixeira e subcoordenação de Inês Silva e Leonor Santos – Vol. 6). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação, Universidade de Hamburgo e Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-9434-09-9.
- Arias, C., Maturana, L., & Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99–126. Retrieved from <http://goo.gl/bAFJCT>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Cardoso, M. I. A. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnolodía Educativa. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/1476>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. do Rosário & N. Soares, Trad.) Porto: ASA Editores. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Costa, N., Lopes, B., Lucas, M., Cabrita, I., Gonçalves, M., & Diogo, S. (2017). *Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (2009-2016): Relatório final*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, R., Viegas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. da L., & Henriques, M. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Duarte, R., Viegas, A. S., Batista, I., Batalha, J., Varela, L., Pignatelli, M. da L., ... Viegas, F. (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Escola+ Fasell. (2018). *Relatório final. Atividades 1 de setembro de 2016 a 31 dezembro de 2017*



- e balanço global do projeto. Lisboa: Instituto Marquês de Valle-Flôr.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. M. (2014). *Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe - O coletivo de história*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4001>
- Gonçalves, M. de L. S. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Gonçalves, R. (2010). *Propriedades de subcategorização verbal no Português de S. Tomé*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4252>
- Gorgulho, A. R. S. (2015). *A articulação dos domínios da Escrita e da Gramática para uma melhor aprendizagem - o uso do laboratório gramatical*. Relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Retrieved from <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1505>
- Gorgulho, A. R., Costa, N., & Teixeira, M. (2018). Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: Proposta para Avaliação do Programa do Ensino Básico São-Tomense. *Revista Espaço Do Currículo*, 11(1), 71–83. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.35694>
- Instituto Nacional de Estatística [INE]. (2014). *Características Educacionais da População, IV Recenseamento Geral da População e Habitação - 2012*. São Tomé, São Tomé e Príncipe: INE. Retrieved from <http://www.ine.st/Documentacao/Recenseamentos/2012/TemasRGPH2012/11CARACTERISTICAS EDUCACIONAIS DA POPULACAO Recenseamento 2012.pdf>
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. de L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In *4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação* (Vol. 2, pp. 243–247). Retrieved from <http://ciaiq.org/?lang=pt>
- Mendonça, M. C. (2016). *Referenciais de competências: uma proposta para avaliar a adequabilidade da formação superior em saúde ao mercado de trabalho*. Tese de Doutoramento em Educação - Administração e Políticas Educacionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/16819>
- Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2016). *AVALIAÇÃO AFERIDA DE LARGA ESCALA NO ENSINO BÁSICO – AALEB. Ano lectivo 2015-2016*. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe [MECC]. (s.d.). *Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018*. Retrieved from <http://mecc.gov.st/index.php/publicacoes/item/736-programa-acelerar-o-desempenho-educativo-2015-2018>
- Ministério da Educação, Cultura e Formação [MECF]. (2012). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe, Visão 2022*. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, Cultura e Formação.



- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2010). *Proposta Curricular do Ensino (1.ª a 4.ª classe). Revisão Curricular dos Programas para a 5.ª e 6.ª classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe*. São Tomé, São Tomé e Príncipe: MEC/UNICEF.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa do ensino básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Pereira, D. (2006). *Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Queiroz, D. M. (2010). *A Avaliação Como Acompanhamento Sistemático da Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Retrieved from <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17779>
- Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18222/ea.v26i63.3671>
- Rougé, J.-L., & Schang, E. (2012). Classificar, denominar as línguas de São Tomé. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica* (pp. 633-640). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/4040>
- Santos, L., Afonso, B., & Penhor, M. (2017). Desenvolvimento profissional de professores em São Tomé e Príncipe: um estudo em torno da formação contínua promovida no quadro do projeto Escola +, fase II. *Indagatio Didactica*, 9(4), 45–63.
- Santos, L., Teixeira, M., & Campos, N. (2014). Formar para o ensino de Português em São Tomé e Príncipe: Desafios. In T. Estrela (Ed.), *Educação, Economia e Território - o papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. (pp. 1220–1229). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA*, 2, 9–26.

## Legislação

Lei n.º 2/2003. *Diário da República*, n.º 7, de 2 de junho de 2003. São Tomé e Príncipe.